

Kleinbach, Karlheinz

## Versuch über die Gastlichkeit. Anmerkungen zum erzieherischen Verhältnis

*Lernen konkret 17 (1998) 2, S. 9-17*



Quellenangabe/ Reference:

Kleinbach, Karlheinz: Versuch über die Gastlichkeit. Anmerkungen zum erzieherischen Verhältnis - In: Lernen konkret 17 (1998) 2, S. 9-17 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-116008 - DOI: 10.25656/01:11600

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-116008>

<https://doi.org/10.25656/01:11600>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Versuch über die Gastlichkeit

## Anmerkungen zum erzieherischen Verhältnis<sup>2</sup>

... gleich ferne von bekannt und unbekannt. (R. M. Rilke)

### Zusammenfassung

Sonderpädagogische Theorie thematisiert und reflektiert Begegnung unter dem Titel erzieherisches Verhältnis und betont mit einer gewissen Hartnäckigkeit, die Haltung des Erziehers sei die der vorbehaltlosen Annahme und fraglosen Zuwendung. Betrachtet man die konkrete Erziehungswirklichkeit der Schule für Geistigbehinderte unter dem Blickwinkel der gemeinsamen Bewirtschaftung von Zeit, so wird offenbar: die Begegnung von Lehrern und Schülern ist nicht nur zufällig, sie ist begrenzt und anfällig. Bezogen auf das eigene erzieherische Handeln ist zweifelhaft und darum fragwürdig, ob sich theoretische Großwährungen wie die der vorbehaltlosen Annahme in alltagstaugliches Kleingeld konvertieren lassen.

Nachfolgender Text versucht, das erzieherische Verhältnis als Gastlichkeit zu formulieren. Gastlichkeit, dieses „besondere Gebilde aus Ferne und Nähe, Gleichgültigkeit und Engagiertheit“ (Simmel), ist kein psychisches Datum und lässt sich deshalb kaum im psychologischen Koordinatenkreuz von Empathie und Verstehen verorten. Viel eher lässt sich Gastlichkeit begreifen als Regelwerk, das den Raum der Nähe konstituiert für Sicherheit, Anerkennung und Aufmerksamkeit auch jenseits und vor dem Verstehen und der Empathie. Pädagogisch produktiv erscheint mir Gastlichkeit deshalb, weil sie nur als

konkrete wirklich (und das heißt wirklich) ist im Anspruch auf Sicherheit, Anerkennung und Aufmerksamkeit, den der andere Mensch an mich stellt. Das Sammelwort dafür ist Förderung. Worin liegt das Spezifische der schulischen Förderung im Unterschied zum Markt außerschulischer Angebote (Erlebnispädagogik, Freizeitpädagogik, elektronische Medien, community projects, Therapie, kulturelle Bildung usw.)? Mit ‚Qualitätssicherung‘ meldet sich – angesichts knapper Ressourcen und leerer öffentlicher Kassen – die Bildungsökonomie unüberhörbar zurück. Die Pathosformel ‚Uns geht es um's Kind!‘ hat kaum noch Überzeugungskraft. Jedoch wäre es verfehlt, die unter Qualitätssicherung versammelten Erwartungen an Schule wehleidig und beleidigt finanzpolitischer oder betriebswirtschaftlicher Rhetorik zu überlassen. Denn gerade in der alltäglichen Zusammenarbeit mit Eltern (ihre Erwartungen an Schule und der Markt außerschulischer Förderangebote) zeigt sich, wie notwendig eine klare Standortbestimmung der Schule für Geistigbehinderte ist.

Der theoretische Ertrag von Gastlichkeit könnte darin liegen, den didaktischen Verbindlichkeiten zwischen der erzieherischen Haltung und dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule für Geistigbehinderte Geltung zu verschaffen.

### Annäherung

Für sonderpädagogische Theoriebildung ist das erzieherische Verhältnis gegenwärtig von untergeordneter Bedeutung. Die eigene Beunruhigung, der Anlass also, über ein solch abseitiges Thema wie erzieherisches Verhältnis nachzudenken, gründet in meiner Arbeit an der Rossentalschule Albstadt in den vergangenen zehn Jahren. Um diese Beunruhigung zu illustrieren, greife ich den Schulalltag von Sigrid heraus. Aufgrund einer progressiven Stoffwechselschädigung sind ihre aktive Bewegung und ihre Sehfähigkeit nahezu vollständig eingeschränkt. Sigrid ist zunehmend mehr und umfänglicher auf Hilfe beim Essen, Waschen, Kleiden, beim Toilettengang angewiesen. Lagewechsel und Wechsel der Körperhaltung gelingen ihr nicht mehr ohne Hilfe. Verbale und gestische Möglichkeiten der Verständigung fallen Sigrid schwerer. Sigrid ist zunehmend anfälliger für Infekte, die Tage an denen sie zu Hause bleiben muss nehmen zu.

Im Förderplan des vergangenen Jahres waren für Sigrid folgende Ziele formuliert:

2 Veränderte Fassung eines Vortrags auf dem Symposium „Zumutungen im pädagogischen Feld – Zum Verhältnis von Pädagogik und Heilpädagogik“ Universität Würzburg 5.7.1997



- Erhalt der Beweglichkeit durch Krankengymnastik und Beschäftigungstherapie,
- regelmäßiges Stehen im Stehständer,
- wenig im Rollstuhl sitzen, möglichst alle Wege gehen,
- Stehen mit Hilfe unterschiedlicher Haltemöglichkeiten,
- Gehen auf unterschiedlichem Untergrund;
- basale Förderung: Stimulationsangebote in den Bereichen Tasten, Hören, Riechen bekannter Gegenstände in vertrauten Handlungszusammenhängen; Schaukeln, Umgebungswiderstände wahrnehmen.

Für Förderung und Pflege war neben einer Sonderschullehrerin eine Fachlehrerin-KG und ein Zivildienstleistender verantwortlich.

Bereits der Beginn des Schuljahres gestaltet sich anders als vorgesehen. Durch die Zuweisung von Lehrkräften mit halbem Deputat werden Änderungen notwendig. Die Summe der Lehrerstunden an der Werkstufe (Abschlussstufe) setzt sich aus vier statt aus drei Lehraufträgen zusammen. Für Sigrid bedeutet dies: es sind vier Personen, die ihr assistieren, mit ihr abwechselnd den Schultag gestalten, vier Personen auf die sie sich ungefragt einstellen muss. Von 198 Schultagen ist Sigrid an 37 Tagen im Krankenhaus. Sie fehlt krankheitsbedingt an weiteren 22 Tagen. Das Personal der Gruppe ist an 19 Tagen nicht konstant anwesend (Fortbildung, Krankheit). Wegen Fortbildung, Krankheit anderer Lehrkräfte der Schule sind an weiteren 24 Tagen zusätzlich Schüler aus anderen Gruppen in Sigrids Gruppe. Zusammengekommen bedeutet dies: 102 von 198 Tagen sind anders gestaltet als vorgesehen. Dies entspricht immerhin 51% der Schultage. Der geplante Unterricht konnte an diesen Tagen nur in deutlich eingeschränktem Umfang realisiert werden. Für alle Beteiligten waren die Änderungen nicht vorhersehbar. Dies ist jedoch nur die schuleseitige Bilanz. Denn nicht hinzugerechnet sind hier die rund 160 Tage des Jahres, an denen Sigrid und ihre Familie ohne Mithilfe und ohne Unterstützung bleiben, also die Wochenenden und die Schulferien.

Anfällig ist nicht allein eine Organisationsform, sondern mit ihr die qualitative Bestimmung der erzieherischen Haltung als vorbehaltlose Annahme oder fraglose Zuwendung. Wir arbeiten mit und in diesen Anfälligkeiten, wohl wissend, wie hoch das Berufsethos hängt. Es geht in diesem Beispiel nicht darum, in welcher Weise über gemeinsame Zeit inhaltlich zu disponieren ist, und

damit um das pädagogische Konzept eines Unterrichtsangebots. Vielmehr stellt sich zunächst die Frage, ob gemeinsame Zeit überhaupt kontinuierlich bewirtschaftet werden kann.

Ich lasse diese kurze Beschreibung so stehen. Viele Lehrerinnen und Lehrer an Schulen für Geistigbehinderte können von ähnlichen Erfahrungen berichten. An unseren Schulen gibt es im Laufe eines Schuljahres solche Situationen zuhauf. Sie sind nicht wünschenswert, dennoch sind sie normal, alltäglich. Es sind Brüche, Verwerfungen, Zufälligkeiten, die das erzieherische Verhältnis nicht nur tangieren, sondern grundlegend bestimmen und belasten.

„Wie kann ich dem schwer geistig behinderten Kind von Mensch zu Mensch bedingungslos begegnen?“ fragt Ferdinand Klein (1990, 287). Diese Frage ist alles andere als harmlos. Mit der Frage nach dem Wie gilt das Dass bereits als akzeptiert. Gefragt wird nicht, ob ich dem anderen Menschen bedingungslos begegne, sondern nach dem Wie dieser Begegnung. Die Frage selbst enthält bereits einen Anspruch. Dieser Anspruch lässt sich so beschreiben: Begegnung soll nicht durch meine Absichten präjudiziert sein, sondern wird gedacht als vorbehaltlose Begegnung und Annahme.

Allerdings enthält die Formulierung von Klein eine argumentationslogische Paradoxie. Ist es angemessen, Begegnung im Modus des Könnens zu bestimmen? Wie hat man sich eine bedingungslose Begegnung vorzustellen? Passt die Frage nach dem Wie überhaupt mit der bedingungslosen Begegnung zusammen? Ist eine solche Paradoxie in der Praxis unausweichlich, zumal oder gerade in pädagogischer Hinsicht?

Zunächst ist festzuhalten, dass eine Begegnung keinesfalls so bedingungslos ist, wie Klein dies anempfiehlt oder unterstellt. Vielmehr begegne ich (als Sonderschullehrer) dem anderen Menschen (dem Kind oder Jugendlichen mit Behinderung) in einem für diese Begegnungen eingerichteten Feld. Dieses Feld konstituiert sich aus dem Rechtsanspruch auf angemessene und kompetente Erziehung und Unterstützung und konkretisiert sich als erzieherisches Verhältnis in Frühberatungsstelle, Schulkindergarten, Sonderschule oder in der Kooperation mit einer Regelschule. Daran anschließend ist anzufragen, wie das konkrete Bedingungsgefüge der jeweiligen Institution erzieherische Verhältnisse – sie treten dort stets im Plural auf – zulässt, wahrnimmt, befördert oder vielleicht vergisst, erschwert, vereitelt.

Ist das erzieherische Verhältnis (noch) ein tragfähiges Konstrukt erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung (vgl. Pfeffer 1988, 112)? In welcher Weise ist dieses Konstrukt dann anschlussfähig an organisatorische Verbindlichkeiten der Schule für Geistigbehinderte? Ich möchte diese Frage nicht in systematischer Weise entfalten und beantworten. Vielmehr möchte ich vorschlagen, die Gelenk- und Verbindungsstelle zwischen erzieherischem Verhältnis und konkreter Erziehungswirklichkeit als Gastlichkeit zu begreifen. Gastlichkeit – darauf käme es an – ist dabei nicht zu verstehen als psychisches Datum, sondern als pädagogische Organisationsform.

### **Das Verhältnis von Besorgen und Unterricht als zentrales schultheoretisches Problem der Schule für Geistigbehinderte**

#### **– Schule als Haushalt**

Durch die einleitende Schilderung sollte deutlich werden, wie sehr das erzieherische Verhältnis durch zeitliche und personelle Ressourcen bestimmt ist. Über eine Zeitspanne von 12 Jahren und mehr schreibt Schule für Geistigbehinderte ein Stück Lebensgeschichte (vor). Sie ist dabei nicht nur ein Lernort wie die allgemeine Schule. Sie organisiert sich als Ganztagschule und hat qua Bildungsauftrag auch spezifische Inhalte im Bereich der Selbstversorgung zu vermitteln. Damit rückt Schule in struktureller Hinsicht in die Nähe des Familienhaushaltes mit entsprechenden Routinen und Besorgungen. Es ist deshalb nicht falsch, Schule für Geistigbehinderte als Haushalt zu charakterisieren. Dies ergibt sich nicht nur aus dem Erziehungsauftrag und dem konkreten ‚Angebotsprofil‘. Es lässt sich auch nachweisen in den Anforderungen des Arbeitsplatzes Schule für Geistigbehinderte und dazu korrespondierenden Professionalisierungsmustern. Diese rekurrieren hauptsächlich auf Haushaltserfahrung. Haushalt und Arbeitsplatz Schule für Geistigbehinderte zeigen gewisse Ähnlichkeiten: beide sind randständig, zeichnen sich aus durch relativ große Dispositionschancen. Gruppengröße, Ganztagschule und spezifischer Förderbedarf im Bereich der Selbstversorgung machen eine Übertragung familiärer Beziehungsmuster leicht. Diese Familialisierung begegnet einem etwa in der Wohnzimmergemütlichkeit der Gruppenräume. Es gibt spezifische Terrainmarken und Eigentumsansprüche, sowie eine Art agrarisches Bevorratungsdenken. Beziehungsnähe und Kon-



notationen der Mütterlichkeit werden im Kollegium kaum thematisiert<sup>3</sup>. Sie tauchen indirekt dann auf, wenn Forderungen von Lehrerin und Mutter an das Kind divergieren und konkurrieren, häufig ohne damit die Väter überhaupt zu belasten. Weil Unterricht auch und umfänglich im Muster alltäglichen Besorgens stattfindet, ergeben sich chronische Konflikte zwischen Eltern (Müttern) und Lehrerinnen. Diese Konflikte können sich an dem von einem Schüler mitgebrachten Pausenbrot genauso entzünden, wie am Tee als angebotenem Schulgetränk, am Intervall des Wäschewechsels, am Kleiderverschluss und Zahnarztbesuch, am Mittagessen in der Schule oder an Umfang und Dauer des täglichen Fernsehkonsums. Meist blitzen solche Konflikte punktuell auf: „Schreiben lernen statt Duschen“, „Ich als Mutter bestimme, wie viele Pausenbrote ich meinem Sohn mitgebe“, „Wer nicht selbst ein behindertes Kind hat, kann mich nicht verstehen“, „Die soll doch zusammen mit ihrem Kind was machen, statt nachmittags allein spazieren zu gehen“. Andererseits sind gerade wegen des Bereichs der Selbstversorgung häufige Gespräche und Mitteilungen zwischen Eltern (Müttern) und Lehrerin notwendig. Allermeist gelten diese Kontakte der Aufrechterhaltung der Besorgensstruktur. So ist es nicht verwunderlich, dass diese Kontakte selbst die Struktur des Besorgens annehmen. Dies wird deutlich bei Gruppen- und Klassenwechsel. Wenn dann von Eltern als Argument angeführt wird, ihr Sohn habe sich 'gerade erst' an die Lehrerin gewöhnt, so könnten dies die Eltern auch immer auf sich selbst beziehen.

Die allgemeine Schule tritt an als der Ort, an dem Kinder relevante Orientierungs- und Begegnungsformen erproben und damit vertraut werden, gerade außerhalb alltäglicher Routinen. Schule ist dabei der Ort, an dem etwas ins Freie gebracht werden kann durch spezifisch schulische Verfahren wie Anschauung, Experiment und Probehandeln, das sich keinen Zwecken unterordnet, am wenigsten dem des Besorgens. Die Geschichte der allgemeinen Schule ließe sich in dieser Hinsicht geradezu als Geschichte von Haushaltsauflösungen rekonstruieren. Anders die Schule für Geistigbehinderte. Hier ist das Besorgen ausdrücklich aufgenommen, zugelassen, ist notwendig erachteter Bestandteil des Unterrichts. Wie bestimmt sind an der Schule für Geistigbehinderte die Übergänge von Alltagsroutine und Anschaulichkeit? In welchen Zusammenhängen erfolgen im Schulalltag solche turns von

Routine in Anschauung und umgekehrt? Wie werden aus Situationen Lagen? Sind solche Übergänge überhaupt als didaktisch heikel erkannt?

### Verhältnisse

Nachfolgend möchte ich anfragen, durch welche Momente sich das erzieherische Verhältnis formal bestimmen lässt. Eine formale Bestimmung hat den Vorzug, dass sie die kanonisierten Lesarten umgeht. Diese sind für mich deswegen suspekt, weil sie mit der schier unverwüstlichen Pathosformel ‚Bubers DU‘ aufgeladen sind.

Es fällt auf, dass in den branchenüblichen Festlegungen eine Bedeutungsvariante von Verhältnis nicht auftaucht. Ich meine damit das, was in der Redewendung 'die beiden haben ein Verhältnis' anklingt. Das sagt Armin zu Beate über Eva und Peter. Könnte dies auch Eva so zu Peter sagen? Oder wie nennen Eva und Peter das, was sie 'miteinander haben'? Wenn zwei 'ein Verhältnis haben' so steht dies abseits einer Legitimation und ist ganz und gar nicht justiziabel. Ähnliches trifft übrigens auch zu für einen weiteren Terminus heilpädagogischer Argumentation: Beziehung hat ihren sozialen Ort in einer gewissermaßen rechtsfreien ökonomischen Grauzone, dem des Schwarzmarkts.

Man könnte einwenden, solche Anleihen in der Beschreibung dubioser Tatbestände, die besser nicht ans Licht der Öffentlichkeit gelangen – oder zu Ohren von Ehepartnern –, müsse sich die pädagogische Bestimmung strikt versagen. Dem ist aber nicht so, wenn man auf die formalen Momente achtet, die im Alltagssprachlichen Gebrauch enthalten sind. So ist es unzureichend zu sagen 'Ich habe ein Verhältnis'. Denn es handelt sich um eine zweiseitige, einverständige Bindung. 'Mit wem?' wäre also zu fragen. Oder: 'Seit wann?' Eher selten dagegen ist die Frage: 'Warum?' Weitere Konnotationen klingen an: Liaison (Verschwiegenheit, Heimlichkeit, Privatheit), Affäre (Dauer), Kontakt (Nähe), Kommunikation, wie wird die Aufrechterhaltung organisiert? Bleibt das Verhältnis dadurch lebendig, weil und solange immer erneut seine Organisationsform ausgehandelt werden muss? Welche Formen der Vergewisserung werden dabei verwendet? Wie werden Affinitäten (Neigung, Anziehungskraft, Anerkennung usw.) artikuliert? Das Verhältnis steht jenseits der anderen Verhältnisse, möglicherweise verschwören sich zwei sogar gegen diese. Sind vielleicht 'die Verhältnisse' Be-

dingung der Möglichkeit dafür, dass zwei Menschen ein Verhältnis haben? Das Verhältnis ist also doppelt transitiv. Dem Verhältnis wäre dann das komplizenhafte Zwischen zweier Menschen wesentlich.

Martin Buber umschreibt dieses Zwischen als Gemeinschaft gleichursprünglicher und gleichberechtigter Wesen, in der keiner über den anderen verfügt. Buber bezeichnet ein solches Verhältnis als 'Beziehung' – ein Ausdruck der u.a. auch benutzt wird, um die polare Ausrichtung (physikalischer) Kräfte zu kennzeichnen. Die Philosophie des Dialogs von Martin Buber ist noch immer ein erstaunliches Abenteuer. Sie bricht das Begründungsschema des universellen Subjekts auf und sieht in der Begegnung – und nicht im vernünftigen Subjekt – den Ursprung des Ethischen. Das Gute ist keine Kategorie von Wissen, es ist nicht vernünftig (wie in der Tradition Kants), sondern erwächst aus der konkreten Begegnung. Die Begegnung selbst hat keine extern begründbare Absicht und sie ist nicht teleologisch aufgeladen, strebt nicht nach Finalisierung. Darin liegt die radikale Perspektive eines Erziehungshandelns, das sich in der Dialogik fundiert: das Insistieren auf eine Gegenwärtigkeit der Begegnung, die nicht auf 'um zu' schielt.

Jedoch: Das Ich-Du entsteht gewissermaßen außerhalb der Gesellschaft und jenseits einer individuellen Bedürfnisökonomie. Es unterstellt symmetrische Zuneigung und beidseitige Offenheit, setzt Freundschaft und Liebe voraus. Bei alledem ist es privat. Gesellschaftliche Normen und Erwartungen bleiben im Du außen vor. Buber stellt Freundschaft als reziprokes Modell dar: Freundschaft ist gleichzeitig. Ist es jedoch möglich, das erzieherische Verhältnis dialogisch zu fundieren und gleichzeitig seine extern verursachte Anfälligkeit, Zufälligkeit und Begrenztheit anzuerkennen?

3 „Ich denke, ich habe zwei Haushalte“ heißt es in einem Interview, das Ingeborg Hack-Zürn durchgeführt hat (1994; hier: Interview 1/22, S.94). Es ist nicht zufällig, dass sich hier Behinderung als ‚Frauensache‘ fortsetzt. Frauen sind die 'Leid-Tragenden'. In Baden-Württemberg beträgt der Anteil von Lehrerinnen an allen Schulen 56,9%, an Sonderschulen 65% und an Schulen für Geistigbehinderte 75% (Quelle: Statistisches Landesamt Lehrerindividualdatei Okt. 1995, Tabelle 105). Mit Ausnahme der Arbeit von Hack-Zürn beschäftigen sich allerdings weder feministische Theoriebildung noch Sonderpädagogik damit.



Bereits oben wurde deutlich, dass sich konkrete Erziehungswirklichkeit nicht allein durch die Momente des erzieherischen Verhältnisses fassen lässt. Vielmehr ist der Schulalltag bestimmt durch extern bereitgestellte und zugewiesene Ressourcen. Im Zusammenhang mit der Zuweisung von Ressourcen (Personalstunden, Stellenschlüssel usw.) taucht erzieherisches Verhältnis als Argumentationsfigur auf (vgl. Haeblerlin 1996). Dabei wird allerdings nicht deutlich auseinander gehalten, dass Ressourcen und erzieherisches Verhältnis unterschiedlichen Argumentationskontexten zugehören. Ressourcen werden durch ein externes Maß an Rechtssicherheit definiert, nämlich als person- und zeitübergreifende Form der Organisation wert- und sachhaltiger Art. Ressourcen sind immer bezogen auf Institutionen, deren Verteilungsverfahren, Bewirtschaftungskriterien, Prognosen. Ressource als ökonomische Sichtweise blickt gewissermaßen immer mit einem Auge nach außen, während sich das erzieherische Verhältnis nach innen auf die Binnenstruktur von Erziehungshandeln richtet. Unsere Ausgangsfrage lässt sich demnach präzisieren: Wie lässt sich das erzieherische Verhältnis (als pädagogische Organisationsform) innerhalb institutioneller Rahmen bestimmen? Wenn ein Mensch (mit Behinderung) einem (Sonder-) Pädagogen begegnet, so geschieht dies in der Regel innerhalb eines bestimmten Rahmens, in einer bestehenden Organisationsform. Dass damit Organisationsformen der Verwaltung und nicht etwa pädagogische Organisationsformen gemeint sind, setzen wir dabei stets voraus. Dabei sind Verfahren (z.B. die Überprüfung der Sonderschulbedürftigkeit und anschließender Schulbesuchsbescheid) rechtlich relevante Bestandteile. Schule, Tagesförderstätte, Kindergarten, Werkstatt, Freizeitclub oder Wohnheim stellen Bedingungen dafür auf – man könnte auch sagen: Regeln –, wie Menschen miteinander umgehen. Sie bestimmen, welche Praxen zugelassen sind. Solche Regeln stellen Miteinander 'auf Dauer'. Dadurch gefährden sie jedoch dieses Miteinander chronisch, weil Institutionszwecke die Maßstäbe von Praxen überlagern<sup>4</sup>. So gehört es zu den Aufgaben der Institution, vorhandene Ressourcen zu verteilen. Dass sich ein solcher Verteilungsmodus gerechterweise und notwendig an einem allgemein zugänglichen Maßstab (Quantifizierung) orientieren muss, ist für Mitarbeiterinnen, Kollegien und Teams unter dem Gesichtspunkt der Praktikabilität und konkreter Notwen-

digkeit häufig nicht nachvollziehbar. In der Untersuchung von Strassmeier et al. (1990) zur Selbsteinschätzung und Bewertung des eigenen Arbeitsplatzes wird auf die Diskrepanz zwischen der konkreten Erziehungsarbeit (der Arbeit im Team in der Gruppe, in der Stufe) und der Institution hingewiesen. Gegen die Anforderungen der Institution muss man sich zur Wehr setzen. Häufig gefährdet die Institution die eigenen Intentionen und man tut gut daran, Überlebensnischen zu möblieren. Die Befragten äußern, dass sie keine Kontinuität wahrnehmen zwischen ihrer Arbeit und der Ausrichtung der Institution. Es kommt hier nicht darauf an, ob diese Einschätzungen objektiv zutreffen. Der Umstand, dass Mitarbeiter/innen häufig so empfinden, zeigt eine geringe Identifikationsbereitschaft mit der übergreifenden Organisation. Die Erwartungen an die Institution sind in dieser Hinsicht eher negativ: Anweisungen müssen befolgt werden, die Durchführung von Vorschriften wird kontrolliert usw. Welche Erwartungen an die Institution haben Menschen mit Behinderung?

### Gastlichkeit

„Wir wünschen uns, dass die tägliche Pflege angenehm und korrekt abläuft. Das heißt für mich, dass der Mitarbeiter beim Waschen nicht rausrennt und dadurch Unruhe entsteht ... Wir wünschen uns, dass man unsere Privatsphäre respektiert. Ich möchte gefragt werden, bevor jemand in meine Schränke schaut. Das heißt für mich auch, dass er mich nicht duzt ... Ich brauche beim Telefonieren Hilfe ... es ist mir wichtig, dass meine Telefonate nicht weitergegeben werden“ (aus einem Tagungsbericht, Rappertshofen 5.12.94). Hier bitten Menschen mit Behinderung um Umgangsformen, in denen das Kontingente, Zufällige, Nichterwählte anerkannt wird. Kontinuität soll nicht durch ein vorlautes Du suggeriert werden. Nähe soll verbindlich bleiben, auch und gerade in der Diskretion. Kobi beschreibt dies als den Anspruch auf servatile Destination einer Einrichtung, in die Menschen mit Hilfebedarf geraten. Diese „findet ihr Vorbild in der Gastronomie, deren Adressat der Gast ist ... Gäste suchen weder Belehrung noch Heilung, sondern erwarten Akzeptanz ihrer Bedürfnisse und wollen optimal serviert sein. Die servatile Destination ist somit immer da aktuell, wo ausschließlich Serviceleistungen erwünscht oder nach Ausschöpfung der zur Verfügung stehenden Therapie- und Förder-

maßnahmen lediglich noch möglich sind (wie im Falle schwerst mehrfachbehinderter, altersgebrechlicher oder sterbender Menschen“ (Kobi 1994, 45). Anders als Kobi möchte ich Gastlichkeit im Sinne einer kategorialen Bestimmung des erzieherischen Verhältnisses vorschlagen und entsprechend 'servatile Destination' nicht wie Kobi für 'ausichtslose Fälle' reservieren. Im Unterschied zur systematisierenden Absicht von Kobi wird Gastlichkeit von mir nicht als akzidenzielles Merkmal (neben möglichen anderen) zur Zweckbestimmung einer Einrichtung begriffen. Das theoretisch Produktive liegt für mich darin, dass Gastlichkeit ein Rechtstitel ist. Ein in der Dialogik fundiertes erzieherisches Verhältnis ist privat, komplizenhaft und freundschaftlich und muss in jeder Konkretion notwendig defizitär bleiben, sowohl im Umfang als auch im Anspruch auf Freundschaft<sup>5</sup>. Es kommt aber darauf an, die zufällige Begegnung mit jedem beliebigen Menschen zu begründen. Dies wird möglich, wenn man das erzieherische Verhältnis als das der Gastlichkeit begreift.

Als Gast ist der andere Mensch Repräsentant und gleichzeitig bestimmbares Individuum, d.h. wir begegnen einander in einer für uns beide eindeutigen Form. Menschen, die sich in einer so erklärten Form begegnen, müssen einander nicht annehmen, lieb haben, verstehen. Sie begegnen sich als Gast und Gastgeber und 'markieren' darin das jeweils andere Unbekannte. Gastlichkeit ermöglicht ein In-Beziehung-treten mit dem größten möglichen Verzicht auf Verstehen, Freundschaft und Intimität. Dem anderen als Gast begegnen heißt anerkennen, dass dieser eigentlich nicht bei sich ist. Er und ich, wir sind mehr und anderes als nur Gast und Gastgeber und wir wissen um diesen Umstand. Gastlichkeit meint nicht, einen Raum zur Verfügung zu stellen. Vielmehr eröffnet sich Räumlichkeit in ganz eigentümlicher Weise, nämlich als öffentliches Territorium mit klarer Rechtssicherheit. Gastlichkeit interessiert uns deshalb nicht als psychisches Vermögen eines einzelnen Menschen, sondern als rhetorische Form und als Rechtstitel. Es gibt keine ideelle Gastlichkeit, sondern Gastlichkeit ist stets konkret. Wird das erzieherische Verhältnis im Modus der Gastlichkeit formuliert, dann hat dies unmittelbar didaktische Konsequenz, denn ich kann nicht mit leeren Händen dastehen. Vielmehr muss ich für die Bedingungen unserer Begegnung (Gast-Spiel) eintreten und Sorge tragen.



## Welchen Status hat ein Gast?

Als Gast wird man nicht geboren. Ich bin nicht Gast in der Weise wie ich Vater, Ehemann, blond, fünfundvierzig Jahre, Fahrradfahrer oder evangelisch bin. Aber wodurch werde ich zum Gast? Sicherlich ist nicht bereits der ein Gast, der eigentlich an einen anderen Ort gehört, der woanders wohnt. Wenn vom Gast die Rede ist, so geht es um eine spezifische Form, in der Menschen einander begegnen und miteinander in Beziehung treten, sich zueinander ins Verhältnis setzen. Eine erste und sehr allgemeine Feststellung ist deshalb: Den Gast an sich gibt es nicht. Einer muss mich als Gast nehmen, mich hereinlassen und willkommen heißen in seinem Haus, seinem Garten oder seiner Straßenbahn. Dazu muss ich den Ort verlassen, an dem ich lebe und zu dem ich zurückkehren werde. (Was wird aus dem Gast, der bleibt?). Bin ich Gast, dann habe ich manches zurückgelassen: alltägliche Besorgungen und Pflichten, vertrautes Terrain und Dinge, eine diesem Alltag und Haushalten innewohnende eigene Privatheit (Intimsphäre). Gast bin ich je anders, abhängig davon wessen Gast ich bin. So kann ich mir selbst in meinem Gastsein nicht treu bleiben, denn ich bin ja Gast des je anderen. Es ist ein spezifischer Begegnungsmodus, der sich dadurch kennzeichnen lässt, dass er den Gegensatz eigen/fremd enthält. Bin ich bei jemandem zu Gast, so befinde ich mich nicht mehr am eigenen Platz. Ich bringe mein Gastsein nicht mit, sondern bin der Fremde erst in diesem Gast-Raum. Der Ausdruck Gast ist pronominal, weil ich nur Gast bei jemand sein kann. Als Gast trete ich nicht vollständig in den Haushalt und den Alltag des anderen ein, vielmehr wird mir ein besonderer Gastraum eröffnet. Dies ist in zweifacher Weise gemeint: Erstens bin ich mehr und anderes als nur Gast. Zweitens kann ich als Gast nicht vollständig ins Innere des Hauses eintreten, denn der Gastraum markiert eine Grenze nach innen wie nach außen.

In Georg Simmels kurzem Text 'Exkurs über den Fremden' (1908) ist Wechselwirkung die zentrale Kategorie<sup>6</sup>. Simmel verabschiedet sich in seiner Bestimmung des Gastes von vorausgehenden voluntaristischen Handlungskonzepten. Dem Gast wird ein rechtlicher Status zugewiesen, der Unversehrtheit und Anerkennung garantiert. Und dies geschieht nicht abstrakt und soziologisch, sondern individuell und singulär: Ich bin als Gastgeber Garant für Unver-

sehrtheit, Anerkennung und auch Diskretion. Anders als der Tauschakt lässt sich Gastlichkeit formal als asymmetrische Wechselbeziehung beschreiben. Obwohl ich als Gastgeber den Fremden in seiner Fremdheit, in seinem Anderssein nicht verstehe, bereite ich ihm den Tisch, stehe nicht mit leeren Händen da. Gastfreundschaft ist tätiges Einräumen, Zugestehen, Einlassen in Räume, Gesinnungen und Gedanken, in Sprache. Der Gastgeber muss Anordnungen erteilen, einen Sitzplatz zuweisen, dem Gast entgegenkommen.

Gastlichkeit ist eine Asymmetrie, der eine paradoxe Vollzugslogik zu Grunde liegt: Die Ansprüche von Gast und Gastgeber erlöschen, sobald sie geltend gemacht werden. Wird nämlich ein solcher Anspruch geltend gemacht, dann kommt dies dem Rechtstatbestand der Nötigung gleich (je nachdem, wer geltend macht, wird der Gast Parasit oder Gefangener). Wird das Gastrecht verletzt, so werden beide, Gastgeber und Gast, zu Feinden. Gastlichkeit ermöglicht, dass zwei Menschen sich in zunächst undurchschaubarer Situation zueinander in Beziehung setzen. Gast und Gastgeber sind aufeinander bezogene Lagen. Gastlichkeit ist ein Topos, der sich nicht absolut angeben lässt (etwa als Koordinatenwert in einem System). Vielmehr erhält der Platz des Gastes seine 'Ladung' (seine Wertschätzung) durch den des Gastgebers und umgekehrt. Die Lage bezieht sich unmittelbar auf die Ausrichtung des Leibes: Es ist der Raum, der sich mir öffnet, wenn ich mich dem anderen zuwende. Den vor mir liegenden Raum kann ich niemals tatsächlich besetzen oder ihn leermachen, „wo sich uns ein Raum öffnet, sind wir zu Gast“ (Bahr 1994, 404). Man sollte dies keinesfalls metaphorisch sondern als sinnliches Datum lesen. Dann wird die ethische Relevanz dieses Sachverhalts sichtbar.

## Schule als Praxis des Gast-Spiels

Doch ist es überhaupt zulässig, den soziologischen Terminus Gastlichkeit als Beziehungsmodus zu verwenden, um das erzieherische Verhältnis zu bestimmen? Mit dem Wechsel der Fachdisziplin verschiebt sich die ursprüngliche soziologische Erkenntnissicht in eine pädagogische Handlungsabsicht.

Gastlichkeit gibt es nur als praktizierte. Diese ist – wie jede Praxis – regelgeleitet. Das hat sie mit dem Spiel gemeinsam. Es wäre deshalb nicht falsch, von einem Gast-Spiel zu sprechen. Wie andere Spiele auch, so lässt sich das Gast-

Spiel formal durch spezifische Spielzüge und Requisiten bestimmen. Die Rhetorik des Gast-Spiels hat mit der Temporalstruktur von Handlungen zu tun; sie ist nicht unbedingt ökonomisch, sondern oft umständlich: „Prozedurale Fantasie, Ritualisierung implizieren den Zweifel daran, dass die kürzeste Verbindung zweier Punkte auch der humane Weg zwischen ihnen sei. Ästhetisch, etwa musikalisch, ist uns dieser Sachverhalt ganz vertraut“ (Blumenberg 1991, 122). Gastlichkeit ist Bereitschaft zum Kennenlernen. Dinge lernen wir hantierend kennen, oder indem ein anderer sie uns zeigt. Wir erfahren etwas über ihre Ei-

4 Vgl. Uhle 1994, 92; während Praxis sich auf menschliche Handlung (Orientierung, Verhalten usw.) bezieht, ist Institution ein Systembegriff, bei dem es um Ordnungsformen und Zwecke geht.

5 Bei welcher Instanz kann ein so fundiertes Verhältnis den Verlust einklagen, außer bei sich selbst?! Das Private ist nicht eingeschränkt auf familiäre Idylle sondern beinhaltet Freundschaft. In der Freundschaft ist weder für den Fremden noch für den beliebigen, zufälligen Jemand Platz. Eine Ausnahme macht, soweit ich sehe, Rosenstock-Huessey, für den sich das Dialogische ausdrücklich in öffentlichen Medien Recht, Gesellschaft und Geschichte verwirklicht (vgl. Theunissen 1977, 492, Fußn. 3).

6 Martin Buber bezieht sich ausdrücklich auf diesen Text von Georg Simmel. Aus Simmels Konzept der Wechselwirkung gewann Buber seinen Begriff des Zwischenmenschlichen; u.a. ist der Dolmetscher nicht Übersetzer, sondern Fürsprecher. Der intime Charakter des Zwischenmenschlichen korrespondiert mit einer Haltung der Vertrautheit und des Einverständnisses. Es ergibt sich daraus nicht nur das 'Problem des Dritten', sondern auch die Einsicht, dass die Beziehung keine Rückseite (d'envers) hat: bin ich in der Beziehung, so kann ich diese nicht als Ganzes vor mich bringen. Und dafür wiederum muss vorausgesetzt werden, dass es für mich unmöglich ist, aus meinem Sein herauszutreten (intériorité des cogito). Dies schließt Diskretion ein. Darauf, dass Diskretion ein Rechtstitel über seelisches Privateigentum ist, weist bereits Simmel in einem kurzen Text 'Psychologie der Diskretion' hin: „Im allgemeinen spricht der Mensch sich das Recht zu, alles zu wissen, was er ohne Anwendung äußerer illegaler Mittel, rein durch psychologische Beobachtung und Nachdenken ergründen kann. Tatsächlich kann aber die auf diese Weise geübte Indiskretion ebenso gewalttätig und moralisch unzulässig sein, wie das Horchen an verschlossenen Türen und das Hinschieln auf fremde Briefe“ (Simmel 1993, 110).



enschaften und den Zusammenhang, in dem sie (für uns) vorkommen. Lernen wir einen anderen Menschen kennen, so geschieht dies gerade nicht in dem Modus, in dem wir Dinge kennen lernen, sondern im Modus des Grüßens. Dabei wird sinnfällig, dass Blick, Stimme und Berührung mehr und anderes sind als Wahrnehmungsdaten. Viel eher handelt es sich um Entsprechungen. Von Entsprechung zu reden hat den Vorzug, dass die statische Vorstellung des erzieherischen Verhältnisses dynamisiert wird. Mit der 'Ent-Sprechung' rückt auch das ästhesiologische Fundament von Verhältnis in den Blick. Die fachdidaktische Patenschaft für solche Resonanzphänomene liegt für mich übrigens eher im Tanz und in der Musik und weniger in der Psychologie.

Welche Perspektive eröffnet Gastlichkeit in didaktischer Hinsicht für konkrete Erziehungswirklichkeit? Zunächst einmal dies: Die Instrumentierung von Gastlichkeit bedingt, dass wir nicht mit leeren Händen dastehen. Empathie und der gute Wille allein reichen nicht aus, um den Alltag zu einer gemeinsam gelingenden Praxis zu machen. Vielmehr muss etwas praktisch wirksam werden. Wie andere Sondereinrichtungen befindet sich die Schule für Geistigbehinderte am quasi-therapeutischen Rand des Bildungsgeschehens. Es dominieren dabei curative, rehabilitative, reparative Aufgabenbeschreibungen. Angesichts konkurrierender Angebote ist dringend klärungsbedürftig, welche spezifischen Verfahren unsere Schule auszeichnet. Hierzu gehört auch die Einsicht, dass Habilitationspädagogik (Biewer 1995, 277) nicht zwingend auf schulische Vermittlungsverfahren angewiesen ist. Auch nach Erweiterung des schulischen Repertoires durch Erlebnispädagogik, Freizeiterziehung, survival, New Games, community school projects muss die Frage zulässig sein, ob nicht andere Einrichtungen (wie Alpenverein, Kanuclub, Freizeitclubs, Jugendhaus, Jugendherbergswerk, Wohngruppe, Rockband, Jugendtheater, Kirchengemeinde oder Pfadfinder viele 'unserer' Schwerpunkte angemessener, d.h. kompetenter vermitteln. Ist uns überhaupt noch deutlich, was Unterricht als originäre Aufgabe der Schule bedeutet? Innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik wurde in den vergangenen Jahren die didaktische Perspektive von Unterricht – und damit auch die Bestimmung von Unterricht – zugunsten von Ganzheitlichkeit fast vollkommen zurückgedrängt und war kein Thema mehr.

Wie lässt sich die Notwendigkeit unserer Schule begründen? Dort wo Kinder und Erwachsene nicht mehr auf dem Boden der selben Realität stehen (weil sich der Arbeitsbereich im Zuge der Industrialisierung aus der Familie herausentwickelt), wird es notwendig, verfasste Formen der Vermittlung von Kind und Gesellschaft zu gewährleisten. Dabei wird unterschieden zwischen fundamentaler Bildung für das Kind und besonderer Bildung (an Kenntnissen und Fertigkeiten, in denen gesellschaftliche Realität ausgelegt ist). Dabei erhält die Methode in der fundamentalen Bildung eine Vorzugsstellung (Giel 1974, 49). Das zentrale Problem der Methode ist jedoch die Ausklammerung der Lebenswirklichkeit. Unterricht und Lebenswirklichkeit treten in der allgemeinen Schule auseinander. Darin liegt auch in didaktischer Hinsicht ihr wesentlicher Unterschied zur Schule für Geistigbehinderte. Mit der ihr eigenen Aufmerksamkeit auf gelingende Alltagsvollzüge wird an der Schule für Geistigbehinderte Lebenswirklichkeit unausweichlich produziert. „Der Erwerb von für die Lebensbewältigung erforderlichen Kompetenzen vollzieht sich bei nicht behinderten Kindern in allen möglichen Lebensbereichen und -situationen, quasi automatische und in der Regel ohne besondere 'didaktische' Vorbereitungen....“ (Erhard Fischer: Vorhaben und Unterrichtseinheiten in der Schule für Geistigbehinderte, Dortmund 1996, 7). Der Auftrag der Schule für Geistigbehinderte unterscheidet sich von dem der allgemeinen Schulen grundlegend darin, dass ihre Ziele und Inhalte sich aus der „gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswirklichkeit des geistigbehinderten Menschen“ (Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg 1982, S. 10 und S. 13) ergeben. Diese Wirklichkeit ist gewissermaßen vorgängig sozial, d.h. wir befinden uns stets in ihr (räumlich, zeitlich, leiblich und sprachlich). Sie ist alltäglich ausgelegt, d.h. wir vollziehen unser alltägliches Handeln im Modus des Besorgens (Giel 1975, 62ff). Dieses Handeln ist so (selbst-)verständlich, dass sein Sinn nicht ausdrücklich expliziert wird. Vielmehr liegt ein wesentliches Bestimmungsmoment der Besorgung ja gerade darin, dass das Handlungsfeld bereits eindeutig ausgelegt erscheint. Die dafür erforderlichen Handlungsmuster sind episodenhaft, zweckrational, entlastend. „Dabei kommt nur das als wesentliche Eigenschaft in den Blick, was in einem Bewandtniszusammenhang von Bedeutung ist. Alles Weitere, was

außerdem an Dingen festgestellt werden kann, gilt als zufällige Beschaffenheit oder als bloßes Identifikationsmerkmal“ (a.a.O., 71). Ein solches Verständnis bringt konsequenterweise ausschließlich Abgeglichenes hervor. Und das soll es ja auch, denn es soll hinein führen in Routinen. Das Eigensinnige ist eine je aparte Variation, die sich in Reservaten ästhetischer Bildung (Rhythmik, Musik und Kunst) verwirklichen darf.

Die Aufgabe eines Elementarunterrichts der Grundschule sieht Giel darin, diese alltäglichen Handlungsfelder zu verflüssigen und sie – in dem sie als System, Institution, Situation und Szene artikuliert werden – 'auf Distanz' zu bringen (vgl. a.a.O., S. 145). Zielorientierung und Sichtweise des Bildungsplans der Schule für Geistigbehinderte unterscheiden sich hiervon grundsätzlich. Hier gilt es, sich in Routinen einzulieben. Solange es diese unterschiedlichen Ausrichtung von Grundschule und Schule für Geistigbehinderte gibt, bleiben wir auch in schultheoretischer Schieflage. Das zeigt sich deutlich im Abdriften der Kooperationsvorhaben in musische Reservate.

### Stichworte zum Instrumentarium der Gastlichkeit

In welcher Weise sind Besorgungen und Aufmerksamkeiten aufeinander bezogen? Sind dies zwei koexistierende Bereiche, die einander dulden? In lerntheoretischer Sicht offenbaren sich Übergänge zwischen Besorgung und Aufmerksamkeit genau an den Stellen, wo Routinen zusammenbrechen oder nicht zustande kommen. Beispiele: Boris kann seine Schuhe nicht binden, Stefan kann seinen Pulli nicht anziehen, Christoph kann nicht mit der Gabel essen. Erst in der ins Stocken geratenen Routine wird etwas offenbar. So bringt unsere Aufmerksamkeit gezielt wieder 'etwas ins Laufen' und zieht sich dann in die Wartestellung zurück um sich beim geringsten Straucheln wieder zu aktivieren. Das Noch-nicht als Anlass macht aus der momentanen Krisenintervention ein raffiniert ausgelegtes Entwicklungsgelände mit Stolperfallen auf Einbahnstraßen. (Vgl. hierzu die sog. Kompetenz-Inventare).

Viel eher käme es darauf an, alltägliche Erziehungswirklichkeit als Gast-Raum so zu gestalten, dass wir Praxis gemeinsam zur Aufführung bringen. Dies ist nur scheinbar ein Widerspruch, weil es dabei um eine Praxis geht, die nicht an jemandem vollzogen wird, sondern die nur als gemeinsame zu sich kommt.



Mein Wissen – vielleicht ist es eher eine Ahnung – um die Unverfügbarkeit macht den Umgang mit anderen und anderem behutsam. Lässt sich näher bestimmen, welchen Status solches Wissen hat? Mein behutsamer Umgang mit dem Anderen verneint die Aufhebung dessen, was uns unterscheidet. Allerdings darf sich „Behutsamkeit nicht damit behelfen, dass sie das Eigentliche zurückhält“. Doch was ist 'das Eigentliche', das was die Schule für Geistigbehinderte eigen macht, was sie als Ort auszeichnet und unterscheidet von anderen Orten?

Sinneserfahrung ist für uns alle, also auch für Kinder mit Behinderung, in alltäglicher Wahrnehmung nur noch eingeschränkt zu entwickeln. Dies gilt in gewisser Weise ebenso für Zugriffe, Vorrichtungen und Routinen, aus denen sich dieser Alltag zusammensetzt. Zwar tun wir so, als seien wir selbstständig gegenüber Dingen; aber die Dinge sind aktiv, von außen uns bedrängend, ergreifen sie uns in oftmals irritierender Weise. In dieser Hinsicht hat heilpädagogisches Handeln die Aufgabe, die Schule als Ort aufzuweisen, an dem Sinneserfahrung möglich ist. Damit meine ich nicht einen ästhetischen Positivismus à la Kükelhaus. (Unmittelbarkeit wird dort durch vorproduzierte Gelegenheiten suggeriert; wie in der Werbung gibt es dort eine fast hyperreale Präsenz nicht erschütterbarer Phänomene, die als Installation jederzeit abrufbar sind).

Schon eher ginge es dabei um 'mitgebrachte Aufmerksamkeiten', um das, was Herbarth Interessen nennt. Diese sind – und das sollten wir als unsere Chance einer Neubestimmung begreifen – nicht rezeptionsästhetisch verrechenbar. Interessen unterlaufen jede einseitige Förderabsicht, denn „man kann nicht sagen, warum einen etwas interessiert und man kann seine Interessen niemandem aufreden“ (Giel 1984, 119). Im Interesse liegt eine Herausforderung, die nur wahrgenommen wird, wenn sie bereits angenommen worden ist. Man kann hier von einem ursprünglichen Gegenstands- bzw. Personenbezug sprechen.

Die nachfolgenden Beispiele wollen nichts Außergewöhnliches hervorheben. Ich möchte mit ihnen erinnern an die Vielzahl unterschiedlicher Interessen, die sich im gemeinsamen Schulalltag bilden.

Nimet, eine Schülerin der Werkstufe, nahm am Unterricht nur in begrenzter Weise teil. Sie zog sich dabei nicht in jedem Fall zurück, son-

dern untersuchte und bewegte die im Unterricht verwendeten Gegenstände. Ebenso alle in der Schule zugänglichen Materialien und Gegenstände indem sie diese tanzen, d.h. um die eigene Achse rotieren ließ. Alles was greifbar war, wurde von Nimet auf Tanzfähigkeit hin erprobt. So konnten Bausteine, didaktisches Material, Kleiderbügel, Kochlöffel oder Handtrommeln zu Tanzfiguren werden, mit denen zusammen Nimet ihren Tanz mit großer Anmut zur Aufführung brachte.

Für Timo und Stefan gibt es gegenwärtig nichts Wichtigeres als 'Papier schneiden'. Für den Weihnachtsmarkt hatten wir Karten gedruckt und vorher gemeinsam das Druckpapier zugeschnitten und gefaltet. Beide setzen dieses Unterrichtsvorhaben fort, indem sie es zu ihrem eigenen Büro-Spiel umgestalten. Sie schneiden, stempeln, falten, kleben, lochen, sortieren Papier, einigen sich auf Arbeitsvorgänge, gestalten sich einen Arbeitsplatz in einer Ecke des Klassenzimmers, nehmen Papier zur Weiterarbeit am Wochenende mit nach Hause...

Während Wollen und Begehren über ihren Gegenstand hinausgehen, indem sie diesen vereinnahmen, in Dienst nehmen, gebrauchen usw., hängt das Interesse am Gegenstand und bleibt insofern konkret. Interesse und Gegenstand werden als Einheit begriffen: man hat Interesse an etwas, an jemandem. Was meint diese Einheit von Interesse und interessierendem Gegenstand? Interessen sind eine Art Selbstexperiment, anders als im Disponieren über die Dinge, geht es nicht um effektives Handeln, sondern darum, dem Gegenstand immer neue Aspekte abzugewinnen. Interesse ist eine Bereitschaft, sich einzulassen. In welchen Ordnungen das Interesse über Wissen verfügt, ist dabei oft nicht klar. Interessen haben deshalb etwas Provisorisches. Dabei ist es gar nicht so einfach, einem anderen Menschen zu sagen, warum einen etwas interessiert. Ebenso wenig kann man einem anderen seine eigenen Interessen aufreden<sup>7</sup>. Das hängt sicherlich auch damit zusammen, dass man die Bedingungen, unter denen man operiert, gar nicht kennt, ihre Grundlagen sind gar nicht klar. Andererseits bleibt der interessante Gegenstand eigenartig unverfügbar, während wir im Besorgen über die Dinge disponieren. Interessen konkurrieren nicht gegeneinander, sondern gemeinsam gegen das Besorgen. Weil

sie immer gegenständlich sind und bleiben, gefährden sie tendenziell die sozial akzeptierte Zweckorientierung, in der Dinge im Besorgen vorkommen. Interessen gefährden die Eindeutigkeit gegenständlicher Welt.

Und genau dies versetzt uns im Zusammensein mit Menschen mit geistiger Behinderung so häufig in Unruhe. Manchmal setzen Schüler aus Interesse das Besorgen auf's Spiel zu Gelegenheiten, die uns gar nicht passen, weil Zeitpunkt und Anlass nicht von uns gewählt wurden. Das kränkt uns besonders, weil wir solches 'auf's Spiel setzen' als unser exklusives Recht betrachten. 'Situationslernen' nennen wir jene time-out Alltags-Blocker, mit denen wir kollektiv aus Situationen herausspringen (lassen). Klaus Giel bestimmt den Gegenstand als Organ, mit dem das Interesse sich verwirklicht. Interesse wird damit „eine spezifische Art sinnhafter Vergegenwärtigung, eine hermeneutische Kategorie“ (Giel 1984, 117). Und weiter heißt es: „Im Erregen, in der Erweiterung und in der Vertiefung von Interessen läge ... die Produktivität pädagogischer Praxis“, „Schule als Raum der Interessensbildung“, als Ort und Möglichkeit der Selbsterkundung (a.a.O. 120). Entsprechend muss dem Gegenstand als Organ der Verwirklichung von Interesse besondere Aufmerksamkeit gelten. Darauf richtet die phänomenologische Pädagogik ihre Aufmerksamkeit (vgl. Meyer-Drawe 1984, 166; Pfeffer 1988, 38; Danner 1989, 87; Lippitz 1984, 109). Doch davon sind wir noch weit entfernt. Solange wir Interessen umleiten, kanalisieren, korrumpieren, indem wir diese vor den Karren von Förderzielen und Entwicklungslogik spannen, finden Interessen in der Schule keinen angemessenen Ort.

Es geht also nicht darum, Interesse und Besorgung zu vermitteln, also durch geschicktes Unterrichtsarrangement aufzulösen. Vielmehr handelt es sich m.E. um einen chronischen Konflikt als Bestimmungsmoment der Schule für Geistigbehinderte. Was also nicht sein darf, ist die Indienstnahme des Interesses als Transportmittel meiner Erziehungsabsicht.

Vielmehr geht es um den Aufweis der vorhandenen Möglichkeiten einer Schule, Interessen zu kultivieren. Der didaktische Titel dafür ist Gastlichkeit.

7 Tristram Shandy von Laurence Sterne oder Siebenkäs von Jean Paul beschreiben geniale ebenso wie aussichtslose Versuche, Interessen zu kultivieren und diese gleichzeitig anderen verständlich zu machen.



In der Gastlichkeit geht es uns nicht um angenehmes Ambiente und distanziert-zuvorkommende Freundlichkeit des Bordpersonals.

Vielmehr gilt es zu fragen, in welchen Formen Interessen in der Schule 'vorkommen' und mit welchen Verfahren sie kultiviert werden. Kultivierung wäre dabei in zweierlei Hinsicht zu lesen, nämlich bezüglich des Umgangs mit dem Interessensobjekt und der Erweiterung/Konsolidierung sozialer Akzeptanz durch Information/Präsentation, Vereinbarungen in räumlicher und zeitlicher Hinsicht/Spielräume.

Ich habe vorgeschlagen, das erzieherische Verhältnis als Gastlichkeit zu formulieren. Damit soll – und darauf

kommt es hier an – Schule für Geistigbehinderte nach ihren didaktischen Implikationen gefragt werden. Diese Frage wurde in den vergangenen Jahren nicht mehr ausdrücklich gestellt. Therapie/Unterricht, Ganzheitlichkeit, Kulturtechniken, lebensunmittelbares Lernen sind jedoch Titel mit denen auch diese didaktische Thematik gleichsam als blinder Passagier stets im Kofferraum mitfuhr (Schriber 1993, Weiss 1997, Fornefeld 1995, insb. 129ff). Aber braucht nicht gerade der blinde Passagier die größte Hellsicht?

Die didaktische Fragestellung konkretisiert sich dabei in zwei Richtungen: als Innenansicht stellt sie die Frage nach den Leistungen einzelner Fächer, Themenbereiche, Handlungsfelder usw.

(d.h. wie Wirklichkeit in der Schule 'vorkommt') und als Außenansicht soll sie die Spezifik von schulischem Lernen qua Unterricht bestimmen und damit auch abgrenzen gegenüber Alltag und außerschulischen Lernformen etwa der Kulturpädagogik. Oder handlungstheoretisch formuliert: Worin unterscheiden/gleichen sich unterschiedliche Orte für den Schüler durch unterschiedliches Wirklichkeits-Gefüge? Wie schätzen Kinder sich dabei selbst ein?

Mit solchen Anfragen möchte ich den Blick zurück lenken auf das, was dabei von uns Lehrern angefragt ist, nämlich Können und Können-Wollen als didaktischen Sachverhalt zu formulieren. Dieser Sachverhalt ließe sich im Anschluss an Giel als Interesse bestimmen. In unterrichtlicher Hinsicht

### Literatur

Bahr, H. D.: Die Sprache des Gastes, Leipzig 1994.  
 Barthes, R.: Fragmente einer Sprache der Liebe, dt. Frankfurt 1984.  
 Biewer, G.: Die Schule für Geistigbehinderte und die Diskussion über Integration; Geistige Behinderung 33 (1995) 4, 275–281.  
 Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte, Ministerium für Kultus und Sport, Baden Württemberg, Stuttgart 1982 (Lehrplanheft C 5/1982).  
 Bleidick, U.: Selbstreferenz, Krisengerede und selektives Zitieren; in: ZfH Jg. 47 (1996) 68–70.  
 Blumenberg, H.: Anthropologische Annäherungen an die Rhetorik; in: ders.: Wirklichkeiten in denen wir leben, Stuttgart 1981, 104–136.  
 Bronsberg B. / Vestlund N.: Ausgebrannt. Die egoistische Aufopferung, München 1988.  
 Buchka, M.: Ausgebrannt. Zum Burn-out-Syndrom bei professionellen Helfern in der Arbeit bei geistigbehinderten Menschen, Lernen konkret 11 (1987), 27–32.  
 Burisch, M.: Das Burn-out-Syndrom, Theorie der inneren Erschöpfung, Berlin 1989.  
 Danner, H.: Vom Bambus zur Panflöte; in: W. Lippitz/Chr. Rittelmeyer (Hg.) Phänomene des Kinderlebens, Bad Heilbrunn 1989, 81–92.  
 Eberwein, H.: Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und der Behindertenpädagogik, ZfH Jg 46 (1995).  
 Fornefeld, Barbara: Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung, Heidelberg 1995.  
 Fröhlich, A.: Die Krise der Sonderpädagogik; in: Christian Münner/Susanne Schriber: Selbstkritik der Sonderpädagogik?, Luzern 1993, 113–121.  
 Giel, K.: Perspektiven des Sachunterrichts; in: ders./Gotthilf Hiller/Hermann Krämer: Stücke zu einem mehrperspekti-

vischen Unterricht, Aufsätze zur Konzeption Bd. 2, Stuttgart 1974, 34–66.  
 Giel, K.: Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts; in: ders. et al.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Aufsätze zur Konzeption Bd. I, Stuttgart 1975, 8–181.  
 Giel, K.: Aspekte des Dialogischen. Bemerkungen zur Philosophischen Pädagogik Martin Bubers, Tübingen 1988, Manuskript.  
 Giel, K.: Pädagogische Verantwortung und die Verantwortung des Erziehers; in: J. Schwartländer (Hg.): Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt, Tübingen 1984, 101–122.  
 Gröschke, D.: Praktische Ethik in der Heilpädagogik, Bad Heilbrunn 1993.  
 Hack-Zürn, I.: Sonderschullehrerinnen als professionelle Mütter? Die Sonderschule als Bildungsinstitution mit Familiencharakter; Bielefeld (Kleine Verlag) 1994 (= Wissenschaftliche Reihe Bd. 57).  
 Haeblerlin, U.: Selbständigkeit und Selbstbestimmung für alle – pädagogische Vision und gesellschaftliche Realität, Zeitschrift für Heilpädagogik 47.Jg. (1996) 12, 486–492.  
 Herbart, J.F.: Allgemeine Pädagogik, Sämtliche Werke 1887, Band 2.  
 Hiller, G.G.: Schwätzer und Stumme, in: G. Iben (Hg.) Das Dialogische in der Heilpädagogik, Mainz 1988, 324–334.  
 Jantzen, W.: Bestandsaufnahme und Perspektiven der Sonderpädagogik als Wissenschaft; Zeitschrift für Heilpädagogik 8/95, 368–377.  
 Klein, F.: Zur Selbsterziehung des Erziehers durch heilpädagogisches Handeln; in: Geistige Behinderung 29 Jg. (1990), 280–291.  
 Lippe, R.: Gegenwart wiedergewinnen; Neue Sammlung 21.Jg (1981) 2, 115–129.  
 Lippitz, W.: Tastwahrnehmung in der Grundschule; in: ders./Käte Meyer-Drawe (Hg.) Lernen und seine Horizonte, Frankfurt 2.1984, 108–136.

Meyer-Drawe, K.: Leiblichkeit und Sozialität, München 1984.  
 Mollenhauer, K.: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit, ZfPäd (1990) 481–493.  
 Pfeffer, W.: Förderung schwer geistig Behinderter, Würzburg 1988.  
 Pitt-Rivers, J.: Das Gastrecht; ds. in: Almut Loycke (Hg.) Der Gast, der bleibt, Frankfurt/New York 1992, 17–42.  
 Schriber, S.: Scheitern an der Ganzheitlichkeit? in: Christian Münner/Susanne Schriber (Hg.): Selbstkritik der Sonderpädagogik Luzern 1993, 225–240.  
 Schleiermacher, F.: Theorie des geselligen Betragens; in: ders. KrG I. Abt. Bd.2, Hg. Günter Meckenstock, Berlin/New York 1984, S. 78)  
 Schlegel, F.: Kritische Ausgabe, Hg. E. Behler, Band 2, München/Paderborn/Wien 1967.  
 Simmel, G.: Exkurs über den Fremden, in: ders., Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, Leipzig 1908, 509–512.  
 Simmel, G.: Psychologie der Diskretion, GA 8 Frankfurt 1993, 108–115.  
 Speck, O.: Geistige Behinderung und Erziehung, München 1980.  
 Speck, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung, München 1992.  
 Strassmeier W./Speck O./Homann G.: Förderung von Kindern mit schweren geistigen Behinderungen in der Schule, München 1990.  
 Theunissen, M.: Der Andere, Berlin/ New York 1977.  
 Uhle, R.: Pluralismus als Autoritätsproblem der Moderne und die Lösung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik; in: Uhle/Hoffmann (Hg.) 1994, 83–100.  
 Weiß, H.: Liebespflicht und Fremdbestimmung – Das Annahme-Postulat in der Zusammenarbeit von Eltern und Fachleuten, Geistige Behinderung 4/1993, 308–322.



bedeutet dies, die Dimensionen von Gastlichkeit zu instrumentieren. Einiges davon habe ich angedeutet.

Von hier aus eröffnet sich ein Weg zu einem Elementarunterricht, wie ihn Klaus Giel initiiert und für die Grundschule ausformuliert hat (1975). Auf diesem Weg kann der Begriff des Interesses, wie ihn Giel im Anschluss an Herbart ins Spiel bringt, fundierende Bedeutung erhalten. Schule wird dabei verstanden als Ort, an dem Interessensbildung ermöglicht wird. Zur didaktischen Herausforderung wird dann, wie es gelingen kann, dass „idiosynkratische Geschichten des je anderen Selbst“ (Mollenhauer 1990, 493) einander berühren. Lassen wir im besorgenden und besorgten Schulalltag solche idiosynkratischen Geschichten zu? Solche Geschichten zuzulassen würde bedeuten, dass sie den Trott nicht nur als Subtext insgeheim begleiten. Vielmehr würden sie ihn unterbrechen und ihm widersprechen. Dazu aber müssen sie unterrichtlich inszeniert werden. Vielleicht lässt sich in diesem Widerspruch etwas ins Freie bringen, was noch nicht abgegolten ist durch Förderpläne, Zielvereinbarungen, Entwicklungslogiken, Stoffverteilungspläne. Könnte darin nicht die vorzügliche Gastlichkeit unserer Schule liegen?

## Seitenblick

„Es hat sich etwas verändert. Unter den neuen technologischen Bedingungen muss sich Sonderpädagogik plötzlich als ein 'konkurrierendes System'

begreifen. Wir sind nicht mehr länger Monopolisten .... Wir sind nicht mehr die, die sich 'edel, hilfreich und gut' um 'die Ärmsten der Armen' kümmern .... Für viele unserer Zeitgenossen sind wir zur schlechten Alternative geworden“ (Andreas Fröhlich 1993, 119.)

Es ist nicht *en vogue*, über das erzieherische Verhältnis nachzudenken. Gegenwärtig wird vielmehr – neben *Qualitätssicherung* – die Krise der Sonderpädagogik entdeckt und bewältigt<sup>8</sup>. Im Gegensatz zu Wolfgang Jantzen halte ich dafür, Heil- und Sonderpädagogik von vornherein als Wissenschaft in der Krise, als Krisenwissenschaft, zu verstehen.

Und dies in zweierlei Hinsicht. Zum einen in ihrer Aufmerksamkeit für prekäre Lebensumstände und -situationen der mir anvertrauten Menschen. Zum anderen darin, dass sie sich selbst Formen gezielter Irritation verordnet und sich darin als kritische Theorie begreift. Dadurch nur bleibt sie ihrer eigenen begrenzten Möglichkeiten gewahr. Sie hat eine reflexive Haltung gegenüber dem eigenen Erziehungshandeln zu kultivieren. Pädagogisch denken meint dann das Eingeständnis und einen Selbstvorbehalt: Wir wissen nicht so genau, ob es eine Richtigkeit damit hat. Diese Sicht ist nicht neu (vgl. Pfeffer 1988, 132). Eine in der Reflexion fundierte kritische Selbstbewirtschaftung ermöglicht, was der (Sonder-) Pädagogik abhanden gekommen ist. Nämlich das, was ich als 'mittlere Brennweite' umschreiben möchte. Was meine ich damit? Es scheint mir, dass Sonder-

pädagogik entweder das groß-große Ganze fokussiert oder sich auf mikroskopische Daten-Details ausrichtet. In beiden Formen der Realitätser-schließung können wir über das hinwegsehen, was allein unser Nachdenken konkret machen würde: Unser eigenes Eingebundensein in eine Erziehungspraxis. Redlich ist es anzuerkennen, dass wir eher zufällig eingebunden sind und dies auch individuell unverantwortet zustande kam.

Was der Sonderpädagogik in theoretischer Hinsicht notorisch fehlt ist diese mittlere Brennweite als theoretischer Fokus, der auch ein Sich-Einmischen, das Handgemenge mit sich bringt. Darin wird Theorie gewissermaßen auf gemeinsame Augenhöhe gebracht. In Analogie zu makrologischen und mikrologischen wissenschaftlichen Verfahren handelt es sich bei der Sonderpädagogik um ein mesologisches Verfahren – nicht zuletzt wegen des Tisches an dem wir gemeinsam sitzen! Diese mittlere Brennweite ist das Soziale und Kommunikative. In dieser Einstellung können Ironie und Humor zu sich kommen. Aber diese Selbstironie muss die sonderpädagogische Theoriebildung erst noch entdecken. Oder bestimmt sich Sonderpädagogik gerade darin, dass sie keinen Spaß macht und kennt?

8 Die Diskussion darüber führen Wolfgang Jantzen, Ulrich Bleidick, Hans Eberwein und Andreas Möckel ab 1995 in der Zeitschrift für Heilpädagogik. Wird die Darstellung des Symptoms ('Krise') nicht unvermeidlich selbst Teil dieses Symptoms?